

Kemper, Thomas

Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund - in Abhängigkeit von der schulstatistischen Operationalisierung

Die deutsche Schule 109 (2017) 1, S. 91-115



Quellenangabe/ Reference:

Kemper, Thomas: Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund - in Abhängigkeit von der schulstatistischen Operationalisierung - In: Die deutsche Schule 109 (2017) 1, S. 91-115 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-147780 - DOI: 10.25656/01:14778

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-147780>

<https://doi.org/10.25656/01:14778>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Sonderdruck aus

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

109. Jahrgang, Heft 1/2017

ISSN 0012-0731

© Waxmann Verlag GmbH, 2017
Steinfurter Str. 555, 48159 Münster

Thomas Kemper

Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund – in Abhängigkeit von der schulstatistischen Operationalisierung

Zusammenfassung

Nordrhein-Westfalen (NRW) erfasst im Rahmen einer auf Aggregatdaten basierenden Schulstatistik einen Migrationshintergrund, der von den KMK-Vorgaben abweicht. Das Erhebungskonzept der NRW-Statistik bietet seit wenigen Jahren aufgrund von zusätzlichen Schülermerkmalen und ergänzenden Elterninformationen neue analytische Möglichkeiten. Für die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler in NRW kann exemplarisch überprüft werden, inwiefern Ergebnisse zur Bildungsbeteiligung von der gewählten Operationalisierung des Migrationshintergrundes abhängen. Es zeigt sich, dass ein unter Einbezug von Elternmerkmalen weiter gefasster Migrationshintergrund mit geringeren Förderschulbesuchs- und höheren Gymnasialbesuchsanteilen einhergeht und dass die schulformbezogenen Bildungsdisparitäten im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund geringer ausfallen. Zudem werden die schulstatistischen Potenziale des Datensatzes gegenüber anderen Erhebungsansätzen – etwa gemäß KMK-Empfehlung – diskutiert.

Schlüsselwörter: ausländische Schülerinnen und Schüler, Migration, Migrationshintergrund, Staatsangehörigkeit, Bildungsbeteiligung, Schulformbesuch, Gymnasium, Förderschule, Generationenstatus, Schulstatistik

Educational Participation of Students with Migration Background – as a Function of the Specific School Statistical Operationalization

Summary

This article exemplarily highlights a new statistical approach to determining information on the migration background of students at aggregate level in the Federal State North Rhine-Westphalia (NRW). This approach provides new analytical opportunities

due to additionally collected student characteristics and supplementary information on their parents. In particular, the data enable analyses of the educational participation of students depending on the specific operationalization of migration background. We find that a migration background following a broader definition (i.e., which additionally relies on parental migration characteristics) is linked to lower attendance rates in schools for children with special needs and higher attendance rates in upper secondary schools (Gymnasien). Following this approach we also find that disparities in attendance of different school types are lower in comparison to students without a migration background. Keywords: foreign students, migration, migration background, citizenship, educational participation, generation, school statistics

1. Einleitung

In den letzten Jahrzehnten wurde der Migrationshintergrund im Rahmen von herkömmlichen Schulstatistiken, welche Informationen zur Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler bereitstellen, fast ausschließlich anhand des Merkmals der Staatsangehörigkeit erfasst. Dies ist insbesondere der Fall, wenn die Informationen nur auf Aggregatenebene – z.B. auf Ebene von Klassen, Jahrgangsstufen oder Schulen – erhoben werden (vgl. z.B. Kemper 2010, 2015; Söhn/Özcan 2005; Stanat/Segeiritz 2009). Bis heute ist die Staatsangehörigkeit das einzige Migrationsmerkmal, das in schulstatistischen Publikationen des Statistischen Bundesamtes zur allgemeinbildenden Schule enthalten ist (vgl. Statistisches Bundesamt 2016). Nicht zuletzt aufgrund des geänderten Staatsangehörigkeitsrechts, das zu zurückgehenden Anteilen von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit führt (vgl. Kemper 2015, Kap. 3), gibt es in den letzten Jahren in mehreren Bundesländern schulstatistische Ansätze, Informationen zu jedem einzelnen Schüler bzw. jeder einzelnen Schülerin zu erheben (vgl. Kühne 2015). Diese Individualstatistiken enthalten gemäß Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) zumindest die potenziellen Migrationsmerkmale Staatsangehörigkeit¹, die Verkehrssprache und das Geburtsland – sowie als ergänzende Information das jeweilige Zuzugsalter der im Ausland Geborenen (vgl. KMK 2011, 2015; Kemper 2015).

Eine Schülerin bzw. ein Schüler hat gemäß KMK-Definition dann einen Migrationshintergrund, wenn entweder eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit oder ein nichtdeutsches Geburtsland vorliegt oder zu Hause eine nichtdeutsche Verkehrssprache verwendet wird (vgl. KMK 2015, S. 30f.). Die genannten Merkmale werden ausschließlich für Schülerinnen und Schüler abgefragt. Für einen weiter gefassten Migrationshintergrund wären insbesondere Migrationsmerkmale der Eltern zu erheben – wie z.B. deren Geburtsland. Diese Informationen sind jedoch deut-

1 Zumeist die erste Staatsangehörigkeit; in einzelnen Ländern wird zusätzlich auch die zweite Staatsangehörigkeit erfasst.

lich schwieriger zu beschaffen und blieben bisher von der KMK-Definition und den Schulstatistiken der meisten Länder unberücksichtigt. Eine Folge ist, dass Schülerinnen und Schüler nach Definition der KMK keinen Migrationshintergrund aufweisen, wenn sie über eine deutsche Staatsangehörigkeit verfügen, zu Hause überwiegend Deutsch sprechen und in Deutschland geboren wurden, jedoch mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Somit wird die zweite Generation – die in Deutschland Geborenen mit Migrationshintergrund – schulstatistisch nicht hinreichend erfasst, was durch das geänderte Staatsangehörigkeitsrecht sogar noch verstärkt wird (vgl. Kemper 2015, Kap. 3 und 4; die dritte Generation wird nicht erfasst, da dies die Abfrage von Großelterninformationen erfordern würde).

Aufgrund des Aufwandes konnten Informationen zu Eltern bisher nur im Rahmen von auf Stichproben basierenden Erhebungen realisiert werden; exemplarisch seien die PISA-Studie oder der Mikrozensus genannt. So liegt z.B. bei PISA 2012 dann ein Migrationshintergrund vor, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde (vgl. Gebhardt et al. 2013). Hinzu kommt, dass der Migrationshintergrund z.T. deutlich verschieden definiert und operationalisiert wird (vgl. z.B. Kemper 2010; Maehler et al. 2016; Stošić 2017). Neben inhaltlichen Unterschieden sind mit verschiedenen Operationalisierungen auch quantitative Unterschiede verbunden (vgl. z.B. Gresch/Kristen 2011); dies spiegelt sich u.a. in der Frage wider, wer jeweils als Schülerin bzw. Schüler mit Migrationshintergrund gezählt wird (vgl. z.B. Stanat/ Segeritz 2009).

In dem bevölkerungsreichsten deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) wird seit dem Schuljahr 2007/08 ein neues schulstatistisches Erhebungskonzept zur sogenannten „Zuwanderungsgeschichte“ verwendet, das sich an die Operationalisierung der PISA-Studie anlehnt und weitere Migrationsmerkmale sowohl zu den Schülerinnen und Schülern als auch z.T. zu ihren Eltern bereitstellt (vgl. Große-Venhaus 2012, S. 1). Nach mehreren Erhebungsjahren werden diese Daten vom Statistischen Landesamt IT.NRW seit dem Schuljahr 2012/13 zumindest auf Landesebene als valide angesehen. Nach diesem Konzept weisen

„Schülerinnen und Schüler eine Zuwanderungsgeschichte (= Migrationshintergrund) auf, wenn die Schülerin bzw. der Schüler selbst zugewandert ist oder ein oder beide Elternteile zugewandert sind oder die Verkehrssprache in der Familie nicht Deutsch ist. Die Staatsangehörigkeit der Schülerinnen und Schüler ist dabei ohne Bedeutung. Es gibt also sowohl Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte und deutscher Staatsangehörigkeit als auch Schülerinnen und Schüler, die trotz fehlender deutscher Staatsangehörigkeit keine Zuwanderungsgeschichte haben (z.B. Migranten in der dritten Generation).“ (Ebd., S. 1)

Die genannten Informationen werden an den allgemeinbildenden Schulformen – mit Ausnahme der Waldorfschulen – erhoben. Die Merkmale werden nicht auf

Individualebene, sondern aggregiert auf Ebene der Schulklasse erfasst. Die für das Land NRW vorliegenden Merkmale gehen über die zuvor genannten Empfehlungen der KMK (2011, 2015) hinaus. Dies gilt insbesondere, da durch die NRW-Schulstatistik – unabhängig von der Zuwanderungsgeschichte der Schülerinnen und Schüler – zusätzlich auch die Staatsangehörigkeit sowie ein möglicher Spätaussiedlerstatus erfasst werden. Zudem liegen für die selbst Zugewanderten auch grobe Informationen zum Zeitpunkt des Zuzugs vor.

Das landesspezifische Erhebungskonzept ermöglicht es, anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik erweiterte Migrationsmerkmale, die auch Elterninformationen enthalten, für die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler zu analysieren. Auf dieser Datenbasis kann differenziert untersucht werden, inwiefern Unterschiede in den Ergebnissen zur Bildungsbeteiligung aus der Verwendung verschiedener Operationalisierungen des Migrationshintergrundes resultieren. Unter Bildungsbeteiligung wird nachfolgend der Besuch verschiedener allgemeinbildender Schulformen mit Schulangebot in der Sekundarstufe I verstanden. Fokussiert wird insbesondere auf den Besuch von Förderschulen und Gymnasien, da diese die unteren bzw. oberen Pole des Schulbesuchs und der mit ihnen verbundenen Abschlussoptionen bilden. Diese Ergebnisse sind zu Vergleichszwecken besonders interessant, da die beiden Schulformen in allen Bundesländern vertreten sind.

Die Konsequenzen verschiedener schulstatistischer Operationalisierungen des Migrationshintergrundes sollen untersucht werden. Ausgehend vom nachfolgend skizzierten Forschungsstand wird als Erstes angenommen, dass die Operationalisierung des Migrationshintergrundes die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beeinflusst. Die zweite – bedeutsamere – Annahme ist, dass von der Operationalisierung auch die erzielten Ergebnisse hinsichtlich der Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund abhängen: Wird der Migrationshintergrund eng gefasst, etwa über die (nichtdeutsche) Staatsangehörigkeit, dann wird die Bildungsbeteiligung unterschätzt (vgl. z.B. Gresch/Kristen 2011; Olczyk et al. 2016). Denn eingebürgerte Personen mit höherer Aufenthaltsdauer oder Schülerinnen und Schüler mit Doppelpass (bzw. einer deutschen und einer nicht-deutschen Staatsangehörigkeit) bleiben unberücksichtigt – dies betrifft auch Teile der zweiten Generation, die dritte Generation oder Spätaussiedler. Die in einer engen Fassung des Migrationshintergrundes Unberücksichtigten weisen höhere ökonomische und bildungsbezogene Ressourcen und eine höhere Bildungsbeteiligung auf als nicht eingebürgerte Personen ohne deutschen Pass (vgl. z.B. Salentin/Wilkening 2003; Gresch/Kristen 2011; Kemper 2015; Olczyk et al. 2016).

Beide Annahmen konnten anhand von Daten der Schulstatistik, die Informationen zur Grundgesamtheit bereitstellt, bislang entweder nicht oder nur eingeschränkt untersucht werden. Bisherige schulstatistische Ergebnisse basieren auf nur wenigen Migrationsmerkmalen – zumeist in Anlehnung an die Vorgaben der KMK

(vgl. z.B. Kemper 2015). Die Erhebung erweiterter Migrationsmerkmale gelang bisher lediglich im Rahmen von auf Stichproben basierenden Befragungen (vgl. z.B. Gresch/Kristen 2011; Stanat/Rauch/Segeritz 2010; Baumert/Maaz 2012; Gebhardt et al. 2013; Olczyk et al. 2016). Schwerpunktmäßig wurden die Auswirkungen verschiedener Operationalisierungen bei Gresch und Kristen (2011) anhand von Stichprobendaten des Mikrozensus 2005 für die 18- bis 20-jährige Bevölkerung analysiert. Der Mikrozensus erfasst bislang allerdings – wie noch gezeigt wird – andere Migrationsmerkmale als die Schulstatistik, da bis zum Jahr 2016 z.B. noch keine Informationen zur Verkehrssprache erhoben werden. Auch konnte die Bildungsbeteiligung z.T. nur relativ grob dargestellt werden (vgl. ebd.).² Neue auf Stichprobendaten des NEPS basierende Befunde konnten zumindest auf Bundesebene die Bildungsbeteiligung verschiedener Operationalisierungen des Migrationshintergrundes nach Schulform ausdifferenzieren (vgl. Olczyk et al. 2016). Die Schulstatistik hat hingegen den Vorteil, dass sie jährlich sowohl Auskunft über den exakten Schulformbesuch gibt als auch grundsätzlich über die Zusammensetzung der Grundgesamtheit aller Schülerinnen und Schüler berichtet. Daher hat sie eine besondere Relevanz für eine umfassende Bildungsberichterstattung, für ein kleinräumiges Bildungsmonitoring sowie für die Steuerung des Bildungssystems.

Vor diesem Hintergrund wird nachfolgend anhand von schulstatistischen Daten und exemplarisch für NRW analysiert, in welchem Umfang ein weiter gefasster Migrationshintergrund mit einem anteilmäßig selteneren Förderschul- und einem häufigeren Gymnasialbesuch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einhergeht (Kap. 2). Ergänzend wird die Bildungsbeteiligung in Abhängigkeit vom Generationenstatus, vom Zuzugsalter und von der Verkehrssprache ausdifferenziert (Kap. 3). Derart weitergehende Differenzierungen sind u.a. deshalb wichtig, da anhand der genannten Merkmale häufig integrations- bzw. assimilationstheoretische Annahmen überprüft werden, z.B. inwiefern ein Rückgang von Bildungsdisparitäten zwischen den Zuwanderergenerationen zu konstatieren ist (vgl. z.B. Esser 2001, 2006; Gresch/Kristen 2011; Olczyk et al. 2016) oder welche Schulformen von im Schulbesuchsalter Zugezogenen (z.B. Flüchtlingen) besucht werden.

Abschließend werden Validität und Potenziale des neuen Datensatzes im Vergleich mit anderen Datensätzen und gegenüber den KMK-Empfehlungen hinsichtlich der Erhebung von Migrationsmerkmalen eingeschätzt (Kap. 4).

2 Unterschieden wird lediglich nach niedriger vs. hoher Bildung, die eingeschätzt wird sowohl anhand der besuchten Klassenstufe als auch der erlangten Abschlüsse (vgl. Gresch/Kristen 2011, S. 215), da der verwendete Datensatz „keine Angaben zur besuchten Schulart für die Klassenstufen 5–10“ enthält (ebd.). Unter Personen mit hoher Bildung werden dort solche verstanden, die „die Klassenstufe 11–13 besuchen oder das Abitur bzw. die Fachhochschulreife erlangt haben“ (ebd.), demgegenüber unter Personen mit niedriger Bildung solche „mit niedrigerer Bildung als dem Abitur“ (ebd.).

2. Bildungsbeteiligung nach verschiedenen Operationalisierungen des Migrationshintergrundes

Die Bildungsbeteiligung wird für NRW nachfolgend anhand des Besuchs der verschiedenen allgemeinbildenden Schulformen mit Schulangebot in der Sekundarstufe I (ohne Waldorfschulen) untersucht. Die Besuchsanteile für die Schulformen Förderschule, Hauptschule und Gymnasium werden separat dargestellt. Alle weiteren Schulformen werden zusammengefasst zu den „sonstigen weiterführenden Schulformen“. Hintergrund ist, dass der Besuch dieser Schulformen entweder zu einem Mittleren Abschluss führt oder nicht eindeutig ist, welche Schulabschlüsse an diesen Schulen voraussichtlich erlangt werden. Unter sonstige weiterführende Schulformen fallen die Realschule sowie die Schulformen mit mehreren Bildungsgängen (vgl. hierzu z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 72ff.); in NRW sind dies die Schulformen Sekundarschule, Gemeinschaftsschule und Gesamtschule.

Tab. 1: Ausgewählte Operationalisierungsweisen des Migrationshintergrundes (unter Berücksichtigung der in der NRW-Schulstatistik im Schuljahr 2012/13 verfügbaren Migrationsmerkmale)

Kurzbezeichnung des jeweiligen „Migrationshintergrundes“	verwendete Merkmale	Operationalisierung z. B. verwendet von:
nichtdeutsche Staatsangehörigkeit	Staatsangehörigkeit (d.h. Schüler ohne deutsche Staatsangehörigkeit bzw. Schüler mit ausschließlich nicht-deutscher/-n Staatsangehörigkeit/-en)	Bisherige amtliche Schulstatistik, z.B. Statistisches Bundesamt (2016)
Nichtdeutsche und Spätaussiedler	nichtdeutsche Staatsangehörigkeit (s.o.) oder Spätaussiedlerstatus	Bisherige Schulstatistik NRW, z.B. IT.NRW (2013); Harney et al. (2010, S. 70)
mit nichtdeutscher Verkehrssprache	Kommunikationssprache überwiegend Nichtdeutsch	SenBJW (2015)*
mindestens ein Elternteil zugewandert	Geburtsland der Eltern: mindestens ein Elternteil im Ausland geboren (bzw. nach Deutschland zugewandert)	PISA 2012 (vgl. Gebhardt et al. 2013)**
mit Migrationshintergrund***	Schüler entweder selbst zugewandert (1. Generation, d.h. im Ausland geboren), oder ein oder zwei Elternteile zugewandert, oder Verkehrssprache in der Familie Nichtdeutsch	MSW NRW (2013)

Anm.: * dort im Original: „nichtdeutsche Herkunftssprache“; ** dort bezeichnet als „Zuwanderungshintergrund“, d.h. „mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil“; *** dort im Original: „mit Zuwanderungsgeschichte“.

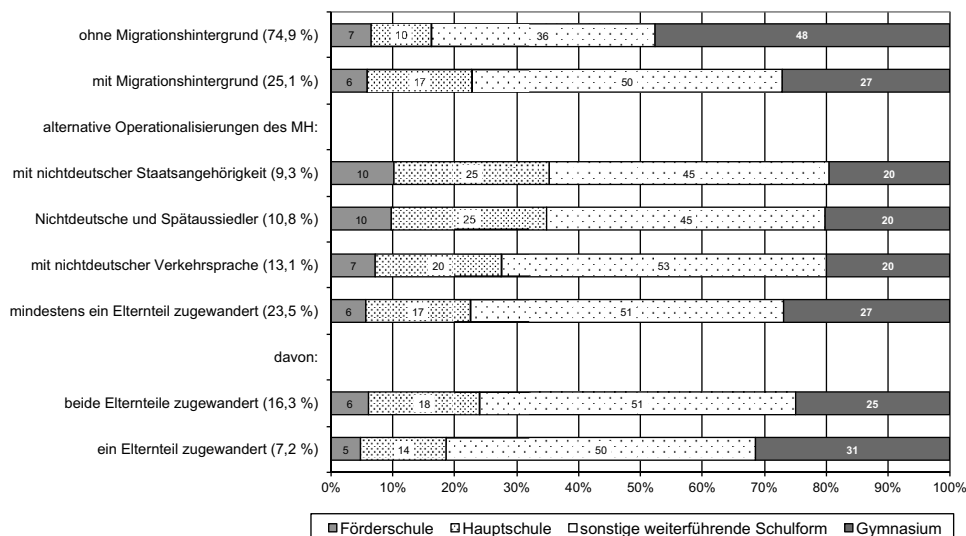
Quelle: wie angegeben; eigene Zusammenstellung

In Tab. 1 sind verschiedene Operationalisierungsweisen des Migrationshintergrundes dargestellt, die sich anhand der in der NRW-Schulstatistik verfügbaren Informationen realisieren lassen. Auch werden die für die jeweilige Operationalisierung erforderlichen Merkmale angeführt; zudem wird exemplarisch eine Quelle genannt, in der die jeweilige Operationalisierung verwendet wurde.

Aufbauend auf diese Tabelle wird in Abbildung 1 die Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in NRW in Abhängigkeit von der Operationalisierung des Migrationshintergrundes dargestellt (eine Übersicht über die für NRW vorliegenden aggregierten Merkmale, Fallzahlen und über die durchgeführten Berechnungen findet sich im Anhang in Tab. A1). Als Referenz wird auch der Schulformbesuch von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund angegeben; hierbei handelt es sich um nicht zugewanderte Schülerinnen und Schüler, deren Verkehrssprache überwiegend Deutsch ist und von denen kein Elternteil im Ausland geboren wurde.

Ausgehend von den in Abbildung 1 in Klammern angegebenen Anteilen der Schülerinnen und Schüler mit den jeweiligen Merkmalsausprägungen an den Schülerinnen und Schülern insgesamt zeigt sich, dass eine weiter gefasste Definition des Migrationshintergrundes mit niedrigeren Förderschulbesuchsanteilen einhergeht.

Abb. 1: Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulformen mit Schulangebot in der Sekundarstufe I in NRW nach ausgewählten Operationalisierungen des Migrationshintergrundes (Schuljahr 2012/13)



Anm.: In Klammern: Anteil der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Merkmalsausprägung(en) an den 1.392.912 Schülerinnen und Schülern insgesamt; MH = Migrationshintergrund.

Quelle: Datenbasis: MSW NRW (2013), Schuljahr 2012/13; eigene Berechnung und Darstellung

D.h., je höher der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ausfällt, desto geringer ist ihr Förderschulbesuchsanteil. Ausgehend von der weitesten Operationalisierung hat in NRW im Schuljahr 2012/13 etwa jede bzw. jeder Vierte einen Migrationshintergrund (absolut: 350.299 mit Migrationshintergrund von 1.392.912 Schülerinnen und Schülern insgesamt). Von diesen besuchen 5,9 Prozent eine Förderschule. Höhere Förderschulbesuchsanteile zeigen sich für diejenigen, denen ein Migrationshintergrund basierend auf enger gefassten Konzepten zugewiesen wird: Der Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler beträgt dann z.B. 9,3 Prozent; hiervon besucht etwa jede bzw. jeder Zehnte eine Förderschule.

Auch hinsichtlich des Gymnasialbesuchs zeigt sich tendenziell, dass ein sehr weit gefasster Migrationshintergrund mit einer höheren Bildungsbeteiligung einhergeht. Denn die Schülerinnen und Schüler mit dem am weitesten gefassten Migrationshintergrund (vgl. „mit Migrationshintergrund“ sowie „mindestens ein Elternteil zugewandert“ in Tab. 1) besuchen zu 27 Prozent das Gymnasium. Hingegen besuchen diejenigen, die auch quantitativ enger als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erfasst werden, lediglich zu 20 Prozent diese Schulform („mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit“, „Nichtdeutsche und Spätaussiedler“ sowie „mit nichtdeutscher Verkehrssprache“).

Insgesamt zeigt sich für die als „mit Migrationshintergrund“ operationalisierten Schülerinnen und Schüler, dass ein sehr eng gefasster Migrationshintergrund mit einer geringeren Bildungsbeteiligung einhergeht. Umgekehrt führt die Verwendung eines weiter gefassten Migrationshintergrundes zu höheren Gymnasial- und geringeren Förderschulbesuchsanteilen.

Zusätzlich wird die Bildungsbeteiligung weiter nach der Anzahl der aus dem Ausland zugewanderten Elternteile ausdifferenziert. Hierbei handelt es sich aus inhaltlichen und aus quantitativen Gründen um eine wichtige Unterscheidung, u.a. da davon ausgegangen wird, dass

„sich die Sozialisationsbedingungen von Kindern mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil von den Sozialisationsbedingungen in Familien unterscheiden, in denen beide Elternteile zugewandert sind“ (Segeritz/Walter/Stanat 2010, S. 118).

Zunächst soll auf die engere Operationalisierung eingegangen werden, wonach beide Elternteile eines Schülers bzw. einer Schülerin zugewandert sein müssen, damit ein Migrationshintergrund vorliegt: Es zeigt sich eine geringere Bildungsbeteiligung gegenüber denen mit genau „einem zugewanderten Elternteil“. Letztere Operationalisierung wird aus inhaltlich-analytischen Gründen separat dargestellt. Empirisch führt eine auf der Anzahl der zugewanderten Elternteile basierende, weitere Fassung des Migrationshintergrundes zu der Operationalisierung „mit mindestens einem zugewanderten Elternteil“. Auch in diesem Falle führt eine weitere Fassung zu einer hö-

heren Bildungsbeteiligung im Vergleich mit der enger gefassten Operationalisierung („mit zwei zugewanderten Elternteilen“).

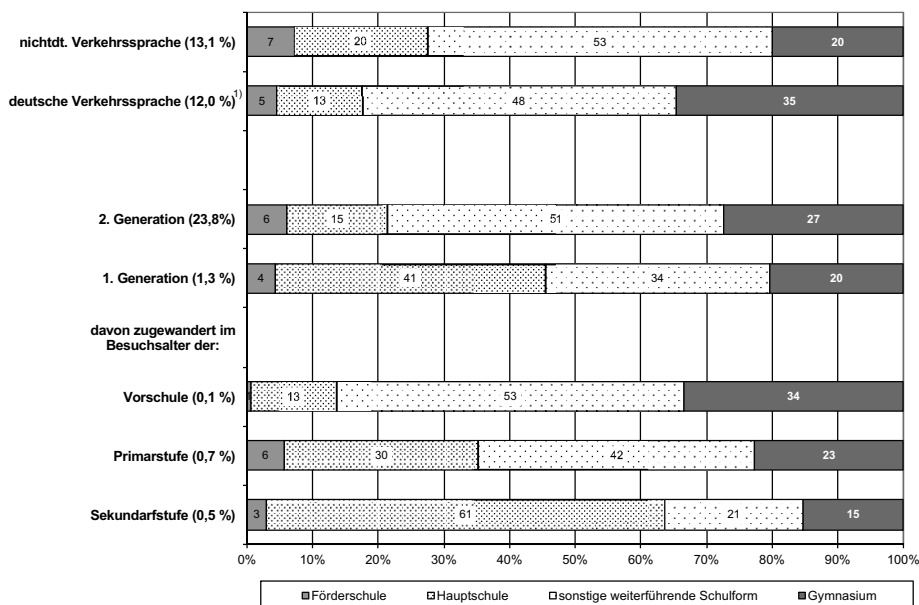
3. Zur Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Abhängigkeit von Verkehrssprache, Generationenstatus und Zuzugsalter

Ausgehend von der weitest möglichen Operationalisierung des Migrationshintergrundes wird anhand der NRW-Schulstatistik weiter untersucht, inwiefern Unterschiede in der Verkehrssprache (Deutsch vs. Nichtdeutsch), nach Generationenstatus und Zuzugsalter mit disparaten Ergebnissen zur Bildungsbeteiligung einhergehen. Der Generationenstatus lässt sich nach der ersten und der zweiten Generation ausdifferenzieren: Bei der ersten Generation handelt es sich um die im Ausland Geborenen, die selbst – bzw. mit ihren Eltern – zugewandert sind, bei der zweiten Generation um die in Deutschland Geborenen mit Migrationshintergrund. Zusätzlich liegen für die erste Generation Informationen zum ungefähren Zuzugsalter vor. Dieses wird in NRW grob erfasst nach dem „Zeitpunkt der Zuwanderung“, d.h. ob die Zuwanderung entweder im Vorschulalter oder erst in einem Alter erfolgte, in dem üblicherweise die Primar- oder die Sekundarstufe besucht wird. Über dieses Merkmal ist es möglich, die Bildungsbeteiligung von sogenannten „Seiteneinsteigern“ in das deutsche Schulsystem zu analysieren. Unter Seiteneinsteigern werden diejenigen Schülerinnen und Schüler verstanden, deren Zuwanderung im schulbesuchsberechtigten bzw. -pflichtigen Alter erfolgt (vgl. z.B. Radtke 1996). Ein später Zuzug ist aus verschiedenen Gründen problematisch: So konnten diese Schülerinnen und Schüler aufgrund des hohen Zuwanderungsalters keine (deutsche) Vorschule besuchen, wodurch potenzielle vorschulische Sprachfördermaßnahmen entfallen und ihnen wenig(er) Zeit bleibt, um die Schulsprache zu erlernen oder um mögliche Lerninhalte nachzuholen (vgl. z.B. Becker/Beck 2011, 2012; Söhn 2008, 2011a).

Zunächst soll knapp auf die in Abb. 2 dargestellte Differenzierung nach der Verkehrssprache eingegangen werden. Für annähernd die Hälfte (12,0% von 25,1%) der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist die Verkehrssprache (überwiegend) Deutsch. Diese besuchen erheblich häufiger Gymnasien und deutlich seltener Förderschulen als diejenigen, die hauptsächlich eine nichtdeutsche Verkehrssprache verwenden.³

3 Dies veranschaulicht auch, warum die zuvor in Abb. 1 dargestellten Bildungsbeteiligungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die anhand des Merkmals der „nichtdeutschen Verkehrssprache“ operationalisiert wurden, im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern mit dem weit gefassten „Migrationshintergrund“ insgesamt deutlich geringer ausfallen: Denn die zu Hause überwiegend Deutsch sprechenden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die eine höhere Bildungsbeteiligung aufweisen, bleiben in der engen Operationalisierung unberücksichtigt.

Abb. 2: Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulformen mit Schulangebot in der Sekundarstufe I in NRW – differenziert nach Verkehrssprache, Generationenstatus und Zuzugsalter (Schuljahr 2012/13)



Anm.: In Klammern: Anteil der Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Merkmalsausprägung(en) an den 1.392.912 Schülerinnen und Schülern insgesamt; nichtdt. = nichtdeutsche; ¹⁾ mit Migrationshintergrund und (überwiegend) deutscher Verkehrssprache.

Quelle: Datenbasis: MSW NRW (2013), Schuljahr 2012/13; eigene Berechnung und Darstellung

In den vergangenen Jahren gehört die überwiegende Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der zweiten Generation an (vgl. z.B. Baumert/ Maaz 2012, S. 285f.). Dieser nach Generationenstatus differenzierende Befund spiegelt sich für NRW in Abb. 2 wider: Im Schuljahr 2012/13 gehören von den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund 331.924 der zweiten und nur 18.375 Schülerinnen und Schüler der ersten Generation an. Für die zweite Generation ist im Vergleich zur ersten Generation eine insgesamt höhere Bildungsbeteiligung erkennbar: Trotz leicht erhöhter Förderschulbesuchsanteile werden deutlich häufiger Gymnasien und sonstige weiterführende Schulformen sowie zugleich erheblich seltener Hauptschulen besucht.

Wird die Bildungsbeteiligung für die erste Generation nach dem Zeitpunkt der Zuwanderung ausdifferenziert, dann zeigt sich ein negativer Zusammenhang zwischen dem Zuzugsalter und der Bildungsbeteiligung: Je niedriger das Zuzugsalter von zugewanderten Schülerinnen und Schülern ist, desto häufiger werden von ihnen Gymnasien besucht. Umgekehrt gehen die in einem höheren Alter Zuge-

zogenen zu erheblich geringeren Anteilen auf ein Gymnasium. Für die im Schulbesuchsalter zugewanderten Schülerinnen und Schüler fallen neben geringeren Gymnasialbesuchsanteilen deutlich erhöhte Hauptschulbesuchsanteile auf. Dies gilt insbesondere für diejenigen, die in einem Alter zuwandern, in dem unmittelbar eine Schulform der Sekundarstufe I besucht wird: Hier sind es mehr als 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die an eine Hauptschule gehen. Für NRW zeigt sich deutlich, dass Seiteneinsteiger in das Schulsystem hauptsächlich der Schulform Hauptschule zugewiesen werden.

Diese auf einer breiten Datenbasis erzielten Ergebnisse stehen in Einklang mit früheren Befunden, wonach ein zunehmendes Zuzugsalter mit geringeren schulischen Leistungen und Bildungserfolgen einhergeht (vgl. z.B. Becker 2011, S. 15f.; Esser 2001, 2006; Baumert/Schümer 2001, S. 376ff.; Kristen 2008, S. 240ff.; Segeritz/Walter/Stanat 2010, S. 131f.). Als besonders nachteilig wird ein Zuzug in einem Alter eingeschätzt, in dem bereits eine Schulform der Sekundarstufe I besucht wird: Für diese Schülerinnen und Schüler bestehe ein Institutioneneffekt derart, dass sie weit überwiegend Hauptschulen besuchen und nicht zuletzt aufgrund der geringen Durchlässigkeit des deutschen Schulsystems häufig nur einen Hauptschulabschluss erlangen (vgl. z.B. Söhn 2008, S. 419, 2011a, S. 144, 2011b, S. 383f.; Herwartz-Emden/Ruhland 2006, S. 9; Esser 2006; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 51f., 240; Bender-Szymanski/Kodron/Plath 2004, S. 13; Bellenberg 2012).⁴ Als wichtige Ursache des Hauptschulbesuchs wird zudem genannt, dass die von Seiteneinsteigern in das deutsche Schulsystem besuchten Auffang- und Vorbereitungsklassen hauptsächlich an dieser Schulform angesiedelt seien (vgl. Gomolla/Radtke 2007, S. 280; Herwartz-Emden/Ruhland 2006, S. 9). Zwar ist nur relativ wenig bekannt über die Korrelation der Hauptschulzuweisung mit den tatsächlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler; es existieren jedoch Hinweise, dass die Hauptschulzuweisung z.T. sogar unabhängig von den jeweiligen Kompetenzen und schulischen Leistungen erfolgt (vgl. hierzu z.B. Söhn 2008, S. 419ff., 2011a, S. 143f., 2011b, S. 383f.; Gomolla/Radtke 2007, S. 280).

4. Einschätzung der Validität und Potenziale des Datensatzes

Um die zuvor erzielten Ergebnisse besser einschätzen zu können, soll näherungsweise die Validität der NRW-Schulstatistik überprüft werden. Die Schulstatistik gibt Auskunft über die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler; die Informationen werden durch die Schulen erhoben und an das Statistische Landesamt weitergeleitet. Zunächst wird der gemessene Migrantenanteil mit entsprechenden Anteilswerten

⁴ Zudem wird angeführt, dass für Seiteneinsteiger ein erhöhtes Risiko einer statistischen Diskriminierung aufgrund von fehlenden oder falschen Informationen bestehen könnte – etwa wenn Lehrerinnen und Lehrer ihnen wenig bekannte Seiteneinsteiger beurteilen müssen (vgl. hierzu Becker/Beck 2012, S. 140; Peucker 2012, S. 79f.; Arrow 1973).

aus weiteren Studien verglichen. Zudem wird auf die Vergleichbarkeit der zur Operationalisierung des Migrationshintergrundes verwendeten Migrationsmerkmale in den verschiedenen Erhebungen eingegangen. Hierauf aufbauend werden die Potenziale und Limitationen des schulstatistischen Datensatzes diskutiert.

In Tab. 2 werden neben Angaben zur Schulstatistik verschiedene Erhebungen dargestellt, die – basierend auf Stichproben – für NRW einen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund angeben. Weiter werden die zur jeweiligen Operationalisierung verwendeten Migrationsmerkmale ergänzt.

Eine geeignete Referenz zur erweiterten NRW-Statistik stellt z.B. der IQB-Ländervergleich dar. Dieser berichtet auch Landesergebnisse für NRW, die auf einer Befragung im Jahr 2012 basieren (vgl. Tab. 2). Im IQB-Ländervergleich liegt ein Migrationshintergrund – genau wie in jüngeren PISA-Studien – dann vor, wenn mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. In der NRW-Schulstatistik ist die Operationalisierung etwas weiter gefasst, da auch dann ein Migrationshintergrund festgestellt wird, wenn kein Elternteil zugewandert ist, die Verkehrssprache jedoch eine andere als Deutsch ist. Weiter unterscheidet sich die Datenbasis, da sich die im IQB-Ländervergleich berichteten Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund auf die Jahrgangsstufe neun beziehen, in der NRW-Statistik hingegen die Schulformen mit Schulangebot in der Sekundarstufe I berücksichtigt werden. Letztere umfassen im Vergleich überwiegend auch niedrigere Jahrgangsstufen, für die demografisch bedingt ein tendenziell ansteigender Migrantanteil zu konstatieren ist (vgl. z.B. Gresch/Kristen 2011, S. 216f.). Daher wäre in Kombination mit einer weiter gefassten Operationalisierung anzunehmen, dass der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der NRW-Statistik gegenüber dem IQB-Ländervergleich höher ausfällt. Dies trifft nicht zu; im IQB-Ländervergleich beträgt der Migrantanteil 33,2 Prozent und fällt somit um ca. acht Prozentpunkte höher aus als in der NRW-Schulstatistik. Bezogen auf die IQB-Angaben ist als Unsicherheitsfaktor zu ergänzen, dass 22 Prozent der Schülerinnen und Schüler in NRW aufgrund von fehlenden Angaben nicht eindeutig zuzuordnen sind und daher bei der Anteilwertberechnung unberücksichtigt bleiben (vgl. Pöhlmann/Haag/Stanat 2013, S. 302). Wird eine besser vergleichbare Operationalisierung des Migrationshintergrundes aus der Schulstatistik herangezogen („mindestens ein Elternteil zugewandert“; vgl. Abb. 1), dann beträgt der Anteil derjenigen mit Migrationshintergrund sogar nur 23,5 Prozent und liegt somit um knapp zehn Prozentpunkte unter dem IQB-Anteil.

Auch im Vergleich mit den Bevölkerungsdaten des Zensus 2011 für NRW – die auf einer Stichprobenerhebung mit verpflichtender Teilnahme basieren – zeigt sich, dass der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund in der NRW-Schulstatistik erheblich geringer ausfällt (32,6 vs. 25,1%). Die Migrationsdefinition des Zensus lässt sich nicht unmittelbar mit der Definition der NRW-Schulstatistik vergleichen, v.a. da

Tab. 2: Anteil von Schülerinnen und Schülern (bzw. der Bevölkerung, die die Sekundarstufe I besucht) mit Migrationshintergrund in NRW in verschiedenen Erhebungen

Erhebung	(Schul-) Jahr	zur Operationalisierung des Migrationshintergrundes verwendete Merkmale und Definition	Bezugsgröße	Anteil mit Migrationshintergrund	Quelle
NRW-Schulstatistik	2012/13	Schüler entweder selbst zugewandert (1. Generation, d.h. im Ausland geboren), oder mindestens ein Elternteil zugewandert, oder Verkehrssprache in der Familie Nichtdeutsch	allgemeinbildende Schulformen mit Schulangebot in der Sekundarstufe I*	25,1%	MSW NRW (2013)
IQB-Ländervergleich	2012	Geburtsland der Eltern: mindestens ein Elternteil im Ausland geboren	Jahrgangsstufe 9	33,2%	Pöhlmann et al. (2013, S. 299ff.)
Zensus	2011	„alle zugewanderten und nicht zugewanderten Ausländer/-innen sowie alle nach 1955 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten Deutschen und alle Deutschen mit zumindest einem nach 1955 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugewanderten Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2013, S. 26)	Personen nach Klassenstufen: Klasse 5 bis 9 bzw. 10 (Sekundarstufe I)	32,6%	Statistische Ämter (2014), eigene Berechnung
Mikrozensus	2012	„alle Ausländer und eingebürgerte ehemalige Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte, sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2015a)	Personen nach Klassenstufen: Klasse 5 bis 9 bzw. 10 (Sekundarstufe I)	35,1%	Statistisches Bundesamt (2015a), eigene Berechnung

Anm.: * ohne Waldorfschulen.

Quelle: wie angegeben, eigene Zusammenstellung

im Zensus explizit die Staatsangehörigkeit berücksichtigt wird, die Verkehrssprache hingegen unberücksichtigt bleibt. Zumindest liefert der Zensus 2011 einen weiteren Hinweis darauf, dass der Migrantanteil in der Schulstatistik im Vergleich zu Befragungen geringer ausfällt. Ein Teil der Diskrepanz ist auf Unterschiede in der Erfassung der ersten Generation zurückzuführen: Im Zensus beträgt der Anteil derjenigen mit eigener Migrationserfahrung 5,5 Prozent (vgl. Statistische Ämter 2014, eigene Berechnung), laut NRW-Schulstatistik sind hingegen nur 1,3 Prozent selbst zugewandert (vgl. Abb. 2). Dieser niedrige Anteil deutet auf ein schulstatistisches Erhebungsproblem hin. Ob dieses z.B. daraus resultiert, dass eine Zuwanderung im laufenden Schuljahr (d.h. nach Abschluss der schulstatistischen Erhebungen zu Beginn des Schuljahres) von der Statistik unerkannt bleibt oder

etwa die Erhebung über Elternfrage- bzw. Schüleranmeldebögen zur Unterschätzung des Migrantenanteils führt, kann im Rahmen dieses Beitrages nicht geklärt werden. Auch der Mikrozensus 2012, der – ebenso wie der Zensus 2011 – gegenüber der Schulstatistik die Staatsangehörigkeit, jedoch bisher nicht die Verkehrssprache berücksichtigt, gibt für die Sekundarstufe I im Land NRW mit 35,1 Prozent einen erheblich höheren Anteil von Personen mit Migrationshintergrund an als die Schulstatistik (vgl. Statistisches Bundesamt 2015a).

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Anteile von Personen mit Migrationshintergrund in den drei Erhebungen um 7,5 bis 10,0 Prozentpunkte höher ausfallen als in der NRW-Schulstatistik. Dieses Ergebnis ist aus verschiedenen Gründen erwartungswidrig, z.B. weil es zuvor Hinweise darauf gab, dass der Nicht-deutschenanteil in der Schulstatistik im Vergleich zum entsprechenden Anteil in der Bevölkerungsstatistik überschätzt wird (vgl. Kemper/Weishaupt 2013). Nicht eindeutig geklärt werden kann, ob die Unterschiede auf eine Unterschätzung des Migrantenanteils in der Schulstatistik, auf eine Überschätzung des Migrantenanteils in den auf Stichproben basierenden Erhebungen oder auf eine Kombination aus beiden Möglichkeiten zurückzuführen sind.⁵ Zu ergänzen ist auch die Einschränkung, dass die Bezugsgrößen (Personen nach Jahrgangs- bzw. Schulstufen) und z.T. auch die Operationalisierungen des Migrationshintergrundes unterschiedlich ausfallen und die Ergebnisse somit nicht unmittelbar vergleichbar sind. Ebenfalls muss offen bleiben, ob mit einer potenziellen schulstatistischen Unterschätzung des Migrantenanteils eine systematische Verzerrung der erzielten Bildungsbeteiligungsergebnisse einhergeht.

Für die von NRW gewählte Operationalisierung sind weitere Nachteile zu konstatieren. Z.B. ist diese nicht verknüpfbar mit den Empfehlungen der KMK (2015), an denen sich die Schülerindividualstatistiken in mehreren Ländern orientieren (vgl. Kemper 2015). Hierdurch wird zum einen die Vergleichbarkeit von schulstatistischen Analysen und Ergebnissen zu Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zwischen den Ländern erschwert. Zum anderen wird auch kein Beitrag dazu geleistet, einen bundesweit einheitlichen Migrationshintergrund zu erfassen, was in den Ländern zumindest einen Kern gemeinsamer Merkmale voraussetzt (wie z.B. die

5 Ein weiterer Vergleich anhand von Daten für das Schuljahr 2014/15 zeigt, dass in NRW 29,2 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Schulen mit Angebot in der Sekundarstufe I einen Migrationshintergrund haben (vgl. MSW NRW 2015, eigene Berechnung, ohne Abbildung). Somit ist der Anteil im Vergleich zum Schuljahr 2012/13 um etwa vier Prozentpunkte angestiegen. Das Schulministerium sowie IT.NRW sehen die Daten für beide Schuljahre als valide an. Entsprechend kann auch hier nicht geklärt werden, ob und in welchem Umfang die Anteilszunahme aus methodischen Gründen wie einer besseren schulstatistischen Erfassung (z.B. an einzelnen Schulstandorten) resultiert oder ob andere Ursachen zu einem Anstieg geführt haben. Denkbar wäre z.B. ein demografisch bedingter Anteilsanstieg (etwa durch geburtenstarke Migrantenjahrgänge und/oder durch eine verstärkte Zuwanderung nach NRW). Auf überwiegend demografische Ursachen deutet auch der auf 38,4 Prozent – und somit um gut drei Prozentpunkte – angestiegene Migrantenanteil im Mikrozensus 2014 hin (vgl. Statistisches Bundesamt 2015b, eigene Berechnung, ohne Abbildung).

durch die KMK vorgeschlagenen Schülermerkmale Staatsangehörigkeit, Verkehrssprache und Geburtsland). Werden diese Merkmale in einzelnen Ländern nicht erhoben, dann bleibt auf Bundesebene auch zukünftig der kleinste gemeinsame Nenner zur schulstatistischen Operationalisierung des Migrationshintergrundes das unzulängliche Merkmal der Staatsangehörigkeit (vgl. ebd.).

Hinsichtlich des NRW-Datensatzes wird auch als kritisch eingeschätzt, dass die für das Schuljahr 2012/13 berichteten schulstatistischen Merkmale laut Auskunft des statistischen Landesamtes IT.NRW ab dem Schuljahr 2015/16 weniger differenziert erhoben werden: Das Zuwanderungsalter wird dann nicht mehr nach Altersstufen ausdifferenziert; zudem entfällt die Unterscheidung nach der Anzahl der zugewanderten Elternteile. Als Gründe hierfür werden der mit der Erhebung einhergehende Aufwand, aber auch der aus Sicht des Statistischen Landesamtes geringe Nutzen einer weitergehenden Differenzierung genannt. Zumindest das letzte Argument kann aus wissenschaftlicher Perspektive nicht geteilt werden, da sich in Abhängigkeit vom Zuzugsalter z.B. erhebliche Unterschiede im Schulformbesuch gezeigt haben und eine Differenzierung auch vor dem Hintergrund von Fluchtmigration nach Deutschland an Bedeutung gewinnt. Die geplanten Veränderungen veranschaulichen das generelle schulstatistische Problem, dass der Migrationshintergrund in den Ländern nicht nur sehr verschieden erfasst wird, sondern auch die Migrationsmerkmale selbst innerhalb desselben Landes im Zeitverlauf inkonsistent sein können. Zudem wird ein weiteres Grundproblem des Datensatzes ersichtlich: Schulstatistische Aggregatdaten erlauben keine weitergehenden Differenzierungen innerhalb von einzelnen Merkmalen; auch sind keine Verknüpfungen zwischen verschiedenen Merkmalen möglich (vgl. auch Kühne 2015). Z.B. gibt die Statistik keine Auskunft über die jeweils gesprochene Verkehrssprache (wie etwa Türkisch oder Russisch) oder darüber, in welchem Umfang Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit zu Hause Deutsch sprechen. Da auch das genaue Geburtsland der Eltern nicht erfasst wird, ist es nicht möglich, Migrantengruppen (z.B. Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund) weiter auszdifferenzieren. Hierfür wären Individualdaten erforderlich, die exakte Merkmalsinformationen für jeden einzelnen Schüler und jede einzelne Schülerin erfassen. Aus analytischer Sicht würde eine Individualdatenstatistik, die die in NRW auf Aggregatebene erhobenen Merkmale enthält, potenziell weitere interessante Operationalisierungen des Migrationshintergrundes erlauben – wie z.B. einen noch weiter gefassten Migrationshintergrund unter zusätzlicher Berücksichtigung der Staatsangehörigkeit.⁶

6 Auch ließe sich im Gegensatz zu den bisherigen NRW-Aggregatdaten prüfen, wie viele Schülerinnen und Schüler der dritten Generation in der zweiten Generation enthalten sind. Aufgrund der Erhebungs- bzw. Berechnungsweise des Generationenstatus in NRW werden als Schüler der zweiten Generation diejenigen angesehen, die einen Migrationshintergrund aufweisen, jedoch nicht selbst zugewandert sind. D.h., hierin enthalten sind – in vermutlich quantitativ eher geringem Umfang – auch Schülerinnen und Schüler mit überwiegend nichtdeutscher Familiensprache, die nicht nach Deutschland zugewandert sind und auch kein zugewandertes Elternteil haben.

Ein weiterer Vorteil von Individual- gegenüber Aggregatstatistiken sind zueinander trennscharfe Merkmale, die es ermöglichen, bestimmte Verzerrungen auszuschließen bzw. transparent zu machen. Z.B. könnten die nach Generationenstatus ausdifferenzierten Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus einer unterschiedlichen Zusammensetzung bestimmter Migrantengruppen resultieren (die über die Merkmale Staatsangehörigkeit und Geburtsland gebildet werden können). Dieser Aspekt tangiert eine wichtige wissenschaftliche Forderung, um Verzerrungen zu vermeiden: Denn Unterschiede können sowohl innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund insgesamt als auch innerhalb von Migrantengruppen sowie zwischen Migrantengruppen bestehen (vgl. hierzu z.B. Gresch/Kristen 2011; Kristen/Dollmann 2012; Schwarz/Weishaupt 2014; Stanat/Segeritz 2009; Olczyk et al. 2016). Dieser Kritik kann anhand von schulstatistischen Daten nur dadurch begegnet werden, dass Migrantengruppen insbesondere differenziert nach Herkunft⁷, Generationenstatus und Zuzugsalter erfasst werden, was die Verknüpfung von verschiedenen Merkmalen auf Individualebene erfordert.

Trotz der vorhergehenden Kritik ist die weiter gefasste Erhebung von Migration anhand von schulstatistischen Aggregatdaten in NRW als eine wichtige schulstatistische Weiterentwicklung anzusehen – die Vorteile zeigen sich insbesondere im Vergleich mit schulstatistischen Aggregatdaten in Bundesländern (wie z.B. Niedersachsen), die bis heute als einziges Migrationsmerkmal die Staatsangehörigkeit erheben. Aufgezeigt wird aber auch, dass im Rahmen der Schulstatistik weitergehende Elterninformationen erhoben werden können. Hierdurch ergeben sich neue (sekundär-) analytische Potentiale, die z.T. sogar über die Möglichkeiten von auf Individualdaten basierenden Schulstatistiken hinausgehen, wenn diese gemäß Definition der KMK (2015) ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler bezogene Migrationsmerkmale bereitstellen. Denn die KMK-Merkmale unterschätzen die Größe der Population mit Migrationshintergrund (insbesondere jene der zweiten Generation) sowie deren Bildungsbeteiligung.⁸

Vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Frage, welche Migrationsmerkmale in den Ländern auf Aggregat- oder Individualebene mit vertretbarem Aufwand erhoben werden sollen oder können, ist die nachfolgende Empfehlung zu verstehen: Für die Schulstatistik sollte auf Bundesebene weiterhin angestrebt werden, einen einheitlichen und über das Merkmal der Staatsangehörigkeit hinausgehenden Migrationshintergrund zu erfassen. Dies setzt die Abfrage bestimmter Migrations-

7 Bzw. nach den kombinierten Merkmalen Staatsangehörigkeit und Geburtsland (vgl. Kemper 2015, Kap. 4).

8 Vgl. hierzu z.B. Kemper (2015, Kap. 4). Anhand der NRW-Daten ist kein direkter Vergleich zur KMK-Operationalisierung möglich. Jedoch beträgt der Gymnasialbesuchsanteil für die einzelnen KMK-Migrationsmerkmale (nichtdeutsche Staatsangehörigkeit, Verkehrssprache, nichtdeutsches Geburtsland bzw. erste Generation) jeweils nur ca. 20 Prozent, für diejenigen mit Migrationshintergrund gemäß NRW-Definition hingegen etwa 27 Prozent (vgl. Abb. 1 und 2).

merkmale in allen Ländern voraus, wie etwa gemäß Definition der KMK (hiervon unbenommen sind natürlich weitere landesspezifische Merkmale und Definitionen des Migrationshintergrundes möglich). Neben Ländern wie NRW, die eine eigene Operationalisierung favorisieren und hierdurch einen Sonderweg beschreiten, stehen der Umsetzung des Ziels vergleichbarer Statistiken auch Länder wie z.B. Niedersachsen entgegen, die weiterhin ausschließlich die Staatsangehörigkeit erheben. Entsprechend sei dahingestellt, ob angesichts des Bildungsföderalismus mittel- bis langfristig der KMK-Beschluss in allen Ländern umgesetzt wird – oder ob eine einheitliche Schulstatistik Maßnahmen wie den Abschluss eines verbindlichen inner-deutschen Staatsvertrages erfordert.

Eine solche Maßnahme hätte nicht nur wissenschaftliche, sondern auch politische Bedeutung. Immerhin geht es darum, die Integrationsleistungen von Personen mit Migrationshintergrund, der Gesellschaft im Allgemeinen und des Bildungssystems im Besonderen zu messen und zu bewerten, was zuverlässige und einheitliche Indikatoren in den Ländern voraussetzt. Als Minimum sind individualdatenstatistisch erfasste Migrationsmerkmale gemäß KMK (2015) zu nennen, möglichst ergänzt um Migrationsinformationen zu den Eltern (Staatsangehörigkeit, Geburtsland). Denn auf Bundesebene lassen sich z.B. Ergebnisse zu bestimmten Herkunftsgruppen nur dann generieren, wenn sich die Migrationsmerkmale individualdatenstatistisch miteinander verknüpfen lassen. Elterninformationen sind erforderlich, um den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund insgesamt sowie ihre potenzielle schulsystemische Benachteiligung exakter zu messen. Dies betrifft insbesondere den intergenerationalen Vergleich; eine präzise Erfassung der zweiten Generation setzt zwingend die Erhebung von Elterninformationen voraus (vgl. hierzu Kemper 2015, Kap. 4). Ein weiterer Vorteil dieser Erhebungsweise ist, dass sich die schulstatistischen Ergebnisse mit denen von Schulleistungsstudien wie PISA näherungsweise vergleichen lassen (über die Operationalisierung; mindestens ein Elternteil im Ausland geboren bzw. zugewandert). Würden u.a. Elterninformationen anhand von Individualdaten erhoben, dann ließen sich auch Bildungsverläufe verschiedener Migrantengruppen nachvollziehen.

Einheitliche und zuverlässige Merkmale sind auch deshalb erforderlich, weil Daten der Schulstatistik u.a. zur Steuerung des Bildungssystems verwendet werden. Hiermit sind z.B. Fördermaßnahmen oder eine zielgerichtete Ressourcenverteilung – etwa basierend auf schulbezogenen Sozialindizes – verbunden. In diesem Kontext hängt aus Sicht des Autors vom jeweiligen Erkenntnis- bzw. Steuerungsinteresse die Verwendung einzelner Migrationsmerkmale (bzw. die jeweilige Operationalisierung des Migrationshintergrundes) ab. Liegt der Fokus z.B. auf institutionellem Unterstützungsbedarf bzw. auf einer schulgenauen Ressourcenzuweisung, so eignen sich Merkmale zur ersten Generation, hierunter insbesondere zu Seiteneinsteigern (in die Sekundarstufe). Die Merkmale Geburtsland und Zuzugsjahr bzw. -alter sind vor allem im Falle einer relativ hohen und längerfristigen Zuwanderung nach Deutschland

besonders bedeutsam – z.B. im Rahmen von kontinuierlicher Fluchtmigration (wünschenswert wäre dann darüber hinaus ein eigenes schulstatistisches Merkmal, das Auskunft gibt über einen möglichen Flüchtlings- oder Asylbewerberstatus; vgl. Kemper 2016). Ein weiteres wichtiges Merkmal ist auch die Verkehrssprache, für die ein starker Zusammenhang mit den Schulleistungen festgestellt wurde und die auch als Indikator für (kulturelle) Integration sowie potenziellen Sprachförderbedarf angesehen wird (vgl. z.B. Esser 2006; Stanat/Rauch/Segeitz 2010). Zumindest in NRW ist die Staatsangehörigkeit das Migrationsmerkmal, in dem sich die höchsten Förderschulbesuchsanteile widerspiegeln; daher könnte diesem Merkmal im Rahmen von Inklusionsanalysen eine besondere Relevanz zukommen.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Bisher war es nur anhand von stichprobenbasierten Befragungen möglich, erweiterte Migrationsmerkmale zu erheben und die Auswirkungen verschiedener Operationalisierungen des Migrationshintergrundes auf die Bildungsbeteiligung zu analysieren (vgl. z.B. Gresch/Kristen 2011; Olczyk et al. 2016). In der Schulstatistik wurde der Migrationshintergrund zuvor nur anhand von wenigen schülerbezogenen Merkmalen operationalisiert. Das Land NRW erfasst in der Schulstatistik den Migrationshintergrund von Schülerinnen und Schülern als Aggregatdaten anhand eines erweiterten Merkmalssatzes. Hierdurch konnten für ein Bundesland exemplarisch erweiterte Migrationsmerkmale, die u.a. Informationen zu den Eltern enthalten, für die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler ausgewertet werden.

Ein Nebenaspekt der Untersuchung war die Überprüfung der Annahme, dass die jeweilige Operationalisierung des Migrationshintergrundes auch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beeinflusst. Die Auswertungen ergaben, dass zum einen der Umfang derjenigen, die als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund verstanden bzw. konstruiert werden, z.T. erheblich von der jeweiligen Operationalisierung des Migrationshintergrundes abhängt. Vertiefend wurde untersucht, inwiefern sich verschiedene Operationalisierungen des Migrationshintergrundes auf die Bildungsbeteiligung – im Sinne des Schulformbesuchs – auswirken. Hierzu wurden die Ergebnisse für einen eher eng gefassten mit denen für einen weit gefassten Migrationshintergrund verglichen (d.h. neben Schüler- wurden auch Elterninformationen berücksichtigt). In prinzipieller Übereinstimmung mit früheren stichprobenbasierten Befunden konnte gezeigt werden, dass ein weit gefasster Migrationshintergrund mit geringeren Anteilen des Förderschul- und mit höheren Anteilen des Gymnasialbesuchs einhergeht und dass die Disparitäten des Schulformbesuchs im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund geringer ausfallen.

Anhand von schulstatistischen Daten konnte für die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler auch unter Berücksichtigung von Elternmerkmalen die Bildungsbeteiligung nach Generationenstatus ausgewertet werden. Für die zweite Generation hat sich eine insgesamt höhere Bildungsbeteiligung im Vergleich zur ersten Generation gezeigt. Wird die erste Generation weiter nach dem Zuzugsalter ausdifferenziert, dann ergibt sich ein negativer Zusammenhang zwischen der Bildungsbeteiligung und dem Zuzugsalter, wobei insbesondere ein Seiteneinstieg in die Sekundarstufe mit einem deutlich häufigeren Hauptschul- und einem selteneren Gymnasialbesuch einhergeht.

Mit der in NRW favorisierten schulstatistischen Erfassung von Migration gehen aber auch mehrere Nachteile einher. Z.B. werden erweiterte Migrationsmerkmale in Form von Aggregat- anstelle von Individualdaten erhoben, so dass verschiedene Merkmalsverknüpfungen und Differenzierungen (wie z.B. nach dem genauen Geburtsland) nicht möglich sind. Hierdurch ist die NRW-Operationalisierung nicht kompatibel mit der von der KMK empfohlenen Operationalisierung des Migrationshintergrundes, was die Vergleichbarkeit zwischen den Ländern erschwert und die schulstatistische Erfassung eines bundesweit einheitlichen Migrationshintergrundes unmöglich macht. Hieraus ergeben sich Konsequenzen sowohl für Bildungsergebnisse, die auf verschiedenen schulstatistischen Operationalisierungen basieren, als auch hinsichtlich der Steuerung des Bildungssystems. Hierfür sind – wie in Abschnitt 4 ausgeführt – einheitliche und zuverlässige Migrationsmerkmale erforderlich. Dies gilt insbesondere dann, wenn von diesen Merkmalen die Verteilung von Ressourcen abhängt, z.B. für zusätzliche Lehrerstellen oder Sprachfördermaßnahmen.

Weiter fallen die Anteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der NRW-Schulstatistik selbst unter Berücksichtigung von Elterninformationen geringer aus als die entsprechenden auf Stichproben basierenden Anteile des Mikrozensus, des Zensus und des IQB-Ländervergleichs. Allerdings unterscheiden sich die Operationalisierungen des Migrationshintergrundes und die Bezugsgrößen und sind daher bislang nicht unmittelbar vergleichbar.

Insgesamt konnte jedoch gezeigt werden, dass der von NRW verfolgte Ansatz zur schulstatistischen Erfassung von Migration neue sekundäranalytische Potenziale bietet. Dieser würde perspektivisch weiter an Relevanz gewinnen, wenn die Erhebung optimiert wird, sowie insbesondere dann, wenn die erweiterten Migrationsmerkmale im Rahmen von differenzierten Individualdaten erhoben werden sollten. Individualdatenstatistiken konnten in verschiedenen Ländern wie z.B. Hessen bereits umgesetzt werden – allerdings orientieren sich dort die erfassten Migrationsmerkmale an der KMK-Empfehlung.

Die erzielten Ergebnisse machen zudem erneut deutlich, dass in wissenschaftlichen und statistischen Publikationen die genaue Operationalisierung des Migrations-

hintergrundes anzugeben ist, um die erzielten Bildungsergebnisse richtig einschätzen und interpretieren zu können (vgl. hierzu auch Kemper 2010). Denn die jeweilige Operationalisierung des Migrationshintergrundes wirkt sich unmittelbar auf die zu berichtenden Ergebnisse zur Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aus.

Literatur

- Arrow, K.J. (1973): The Theory of Discrimination. In: Ashenfelter, O./Rees, A. (Hrsg.): Discrimination in Labor Markets. Princeton, NJ: Princeton University Press, S. 3–33.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: WBV.
- Baumert, J./Maaz, K. (2012): Migration und Bildung in Deutschland. In: Die Deutsche Schule 104, H. 3, S. 279–302.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323–410.
- Becker, R. (2011): Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: Ders. (Hrsg.): Integration durch Bildung. Wiesbaden: VS, S. 11–36.
- Becker, R./Beck, M. (2011): Migration, Sprachförderung und soziale Integration. Eine Evaluation der Sprachförderung von Berliner Schulkindern mit Migrationshintergrund anhand von ELEMENT-Panel-Daten. In: Becker, R. (Hrsg.): Integration durch Bildung. Wiesbaden: VS, S. 121–138.
- Becker, R./Beck, M. (2012): Herkunftseffekte oder Statistische Diskriminierung von Migrantenkindern in der Primarstufe. In: Becker, R./Solga, H. (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung (52. Sonderheft der KZfSS). Wiesbaden: Springer VS, S. 137–163.
- Bellenberg, G. (2012): Schulformwechsel in Deutschland – Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bender-Szymanski, D./Kodron, C./Plath, I. (2004): Die Bildungssituation von Migrantenkindern. In: Praxis Schule, H. 6, S. 5–10.
- Esser, H. (2001): Integration und ethnische Schichtung. Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr. 40. Mannheim.
- Esser, H. (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Gebhardt, M./Rauch, D./Mang, J./Sälzer, C./Stanat, P. (2013): Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In: Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster et al.: Waxmann, S. 275–308.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Durchgesehene und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS.
- Gresch, C./Kristen, C. (2011): Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. In: Zeitschrift für Soziologie 40, H. 3, S. 208–227.

- Große-Venhaus, G. (2012): Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte. In: Information und Technik Nordrhein-Westfalen, Geschäftsbereich Statistik (Hrsg.): Statistik kompakt. Düsseldorf, H. 3, S. 1–5.
- Harney, B./Imhäuser, K./Makles, A./Schräpler, J.-P./Terpoorten, T./Weishaupt, H. (2010): Deskription der Raummodelle und der verwendeten Daten. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung (Bildungsforschung Bd. 31). Bonn/Berlin: BMBF, S. 45–76.
- Herwartz-Emden, L./Ruhland, M. (2006): Jugendliche Spätaussiedler in Deutschland. In: Kind, Jugend und Gesellschaft – Zeitschrift für Jugendschutz 51, H. 1, S. 5–10.
- IT.NRW (Information und Technik Nordrhein-Westfalen) (2013): Statistische Berichte – Allgemeinbildende Schulen in Nordrhein-Westfalen 2012, Landesergebnisse. Geschäftsbereich Statistik, Düsseldorf: IT.NRW.
- Kemper, T. (2010): Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! In: Die Deutsche Schule 102, H. 4, S. 315–326. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5151/pdf/Kemper_2010_Migrationshintergrund_Frage_der_Definition_D_A.pdf; Zugriffsdatum: 25.03.2015.
- Kemper, T. (2015): Bildungsdisparitäten von Schülern nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine schulformspezifische Analyse anhand von Daten der amtlichen Schulstatistik. Münster et al.: Waxmann.
- Kemper, T. (2016): Zur schulstatistischen Erfassung der Bildungsbeteiligung von Flüchtlingen und Asylbewerbern. In: Sonderpädagogische Förderung heute 61, H. 2, S. 194–204. URL: <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OpenAccess/21201602194.pdf>; Zugriffsdatum: 19.07.2016.
- Kemper, T./Weishaupt, H. (2013): Der Anteil ausländischer Schüler im Grundschulalter in der Bevölkerungs- und Schulstatistik. In: SchulVerwaltung NRW 24, H. 1, S. 27–30.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011): FAQ's – Frequently Asked Questions zum Kerndatensatz und zur Datengewinnungsstrategie. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/FAQ_KDS.pdf; Zugriffsdatum: 05.07.2015.
- KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2015): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2015. URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat2015.pdf>; Zugriffsdatum: 01.08.2015.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: WBV.
- Kristen, C. (2008): Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit. Befunde aus der IGLU-Studie. In: Kalter, F. (Hrsg.): Migration und Integration (48. Sonderheft der KZfSS). Wiesbaden: VS, S. 230–251.
- Kristen, C./Dollmann, J. (2012): Migration und Schulerfolg: Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. In: Matzner, M. (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim et al.: Beltz, S. 102–117.
- Kühne, S. (2015): Möglichkeiten der Schulstatistik zur Rekonstruktion von Bildungsverläufen. In: Die Deutsche Schule 107, H. 4, S. 324–340.
- Maehler, D.B./Teltemann, J./Rauch, D.P./Hachfeld, A. (2016): Die Operationalisierung des Migrationshintergrunds. In: Maehler, D.B./Brinkmann, U. (Hrsg.): Methoden der Migrationsforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 263–282.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2013): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2012/13. Statistische Übersicht 379. Düsseldorf: MSW.

- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2015): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2014/15. Statistische Übersicht 388. Düsseldorf: MSW.
- Olczyk, M./Seuring, J./Will, G./Zinn, S. (2016): Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem – Ein aktueller Überblick. In: Diehl, C./Hunkler, C./Kristen, C. (Hrsg.): *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf – Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 33–70.
- Peucker, M. (2012): Differenz in der Migrationsgesellschaft – ethnische Diskriminierung und Einstellungen gegenüber Migrant/innen und Minderheiten. In: Matzner, M. (Hrsg.): *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim et al.: Beltz, S. 73–88.
- Pöhlmann, C./Haag, N./Stanat, P. (2013): Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Pant, H.A./Stanat, P./Schroeders, U./Roppelt, A./Siegle, T./Pöhlmann, C. (Hrsg.): *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster et al.: Waxmann, S. 297–329.
- Radtke, F.-O. (1996): Seiteneinsteiger – Über eine fragwürdige Ikone der Schulpolitik. In: Auernheimer, G./Gstettner, P. (Hrsg.): *Jahrbuch für Pädagogik. Pädagogik in multikulturellen Gesellschaften*. Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, S. 49–63.
- Salentin, K./Wilkening, F. (2003): Ausländer, Eingebürgerte und das Problem einer realistischen Zuwanderer-Integrationsbilanz. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 55, H. 2, S. 278–298.
- Schwarz, A./Weishaupt, H. (2014): Veränderungen in der sozialen und ethnischen Zusammensetzung der Schülerschaft aus demografischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, Sonderheft 24, S. 9–35.
- Segeritz, M./Walter, O./Stanat, P. (2010): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62, H. 1, S. 113–138.
- SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft) (2015): *Blickpunkt Schule. Berliner Schulstatistik im Schuljahr 2014/15*. Berlin.
- Söhn, J. (2008): Bildungsunterschiede zwischen Migrantengruppen in Deutschland: Schulabschlüsse von Aussiedlern und anderen Migranten der ersten Generation im Vergleich. In: *Berliner Journal für Soziologie* 18, H. 3, S. 401–431.
- Söhn, J. (2011a): Rechtsstatus und Bildungschancen – Die staatliche Ungleichbehandlung von Migrantengruppen und ihre Konsequenzen. Wiesbaden: VS.
- Söhn, J. (2011b): Rechtliche In- und Exklusion von Migrantenkindern. Institutionelle Einflüsse auf ihre Bildungschancen. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31, H. 4, S. 378–392.
- Söhn, J./Özcan, V. (2005): Bildungsdaten und Migrationshintergrund: Eine Bilanz. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen – Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik (Bildungsforschung Bd. 14)*. Bonn/Berlin: BMBF, S. 117–128.
- Stanat, P./Rauch, D./Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster et al.: Waxmann, S. 200–230.
- Stanat, P./Segeritz, M. (2009): Migrationsbezogene Indikatoren für eine Bildungsberichterstattung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Steuerung durch Indikatoren? Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung*. Opladen: Barbara Budrich, S. 141–156.

- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2014): Personen nach Migrationshintergrund und -erfahrung und Klassenstufen für Nordrhein-Westfalen – Hochrechnung aus der Haushaltsstichprobe. Ergebnis des Zensus 2011 zum Berichtszeitpunkt 9. Mai 2011. URL: <https://ergebnisse.zensus2011.de/>; Zugriffsdatum: 28.07.2015.
- Statistisches Bundesamt (2013): Zensus 2011 – Ausgewählte Ergebnisse. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2015a): Bevölkerung am Hauptwohnsitz nach ausgewählten Altersgruppen, Regionen und Migrationsstatus – Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Sonderauswertung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2015b): Bevölkerung am Hauptwohnsitz nach ausgewählten Altersgruppen, Regionen und Migrationsstatus – Ergebnisse des Mikrozensus 2014. Sonderauswertung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2016): Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2015/16. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stošić, P. (2017): Kinder mit ‚Migrationshintergrund‘. Reflexionen einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Differenzkategorie. In: Diehm, I./Kuhn, M./Machold, C. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im Interdisziplinären. Wiesbaden: Springer VS, S. 81–99.

Thomas Kemper, Dr. phil., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung an der Bergischen Universität Wuppertal.

Anschrift: Bergische Universität Wuppertal, WIB – Wuppertaler Institut für bildungsökonomische Forschung, Gaußstr. 20, 42097 Wuppertal
E-Mail: kemper@uni-wuppertal.de

Anhang

Tab. A1: Übersicht über die durch das MSW NRW (2013) bereitgestellten Merkmale, die Berechnung weiterer nicht bereitgestellter Merkmale sowie über mögliche Operationalisierungen des Migrationshintergrundes (Schuljahr 2012/13)

Schüler-Merkmal(e)	in MSW NRW (2013) separat ausgewiesen		falls nein: Berechnungsformel [in Klammern: Name des zur Berechnung erforderlichen Merkmals]	n*
	ja	nein		
insgesamt	X			1.392.912
deutsche StA	X			1.263.328
nichtdeutsche StA	X			129.584
Spätaussiedler	X			21.280
Nichtdeutsche und Spätaussiedler	X			150.864
ohne Migrations- hintergrund		X	= [insgesamt] - [mit Migrationshintergrund]	1.042.613
mit Migrations- hintergrund**	X			350.299
davon:***				
2. Generation		X	= [mit Migrationshintergrund] - [vor der Grund- schule zugewandert] - [Zuwanderung während Grundschule] - [Zuwanderung nach der Grund- schule]	331.924
1. Generation		X	= [vor der Grundschule zugewandert] + [Zuwan- derung während Grundschule] + [Zuwanderung nach der Grundschule]	18.375
davon:				
vor der Grundschule zugewandert	X			1.179
Zuwanderung wäh- rend Grundschule	X			9.744
Zuwanderung nach der Grundschule	X			7.452
kein Elternteil zuge- wandert		X	= [mit Migrationshintergrund] - [ein Elternteil zugewandert] - [beide Elternteile zugewandert]	23.293
mind. ein Elternteil zugewandert		X	= [ein Elternteil zugewandert] + [beide Elternteile zugewandert]	327.006
davon:				
ein Elternteil zuge- wandert	X			99.955
beide Elternteile zugewandert	X			227.051
deutsche Verkehrs- sprache****		X	= [mit Migrationshintergrund] - [nichtdeutsche Herkunftssprache]	167.571
nichtdeutsche Ver- kehrssprache	X			182.728

Anm.: StA = Staatsangehörigkeit; mind. = mindestens; * Summe für die Schulformen: Hauptschule (inklusive Sekundarstufe I der Volksschule), Realschule, Sekundarschule, Gemeinschaftsschule, Gesamtschule, Gymnasium, Förderschule (G/H); ** in MSW NRW (2013): „mit Zuwanderungsge-

schichte“; *** Migrationsmerkmale sowie verschiedene Operationalisierungen und Spezifikationen des Migrationshintergrundes; **** mit Migrationshintergrund und (überwiegend) deutscher Verkehrssprache.

Alle Migrationsmerkmale, die in MSW NRW (2013) separat ausgewiesen werden, wurden im Schuljahr 2012/13 von den Schulen separat – d.h. aggregiert auf Klassenebene – erfasst. Lediglich das kombinierte Schülermerkmal „Nichtdeutsche und Spätaussiedler“ stellt die Summe der beiden (aggregierten) Einzelmerkmale dar und wird daher nicht extra abgefragt.

Quelle: Datenbasis: MSW NRW (2013), Schuljahr 2012/13; eigene Berechnung und Darstellung

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Sprachliche Bildung, Band 1,
2017, 378 Seiten, br., 37,90 €,
ISBN 978-3-8309-3389-2
E-Book: 33,99 €,
ISBN 978-3-8309-8389-7

Michael Becker-Mrotzek,
Hans-Joachim Roth
(Hrsg.)

Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder

In diesem Band geben namhafte Vertreterinnen und Vertreter unterschiedlicher Disziplinen einen Überblick über die zentralen Fragestellungen, aktuellen Handlungsfelder und Herausforderungen im Feld der sprachlichen Bildung. Der erste Teil ist den gesellschaftlichen Grundlagen gewidmet. Es folgt ein zweiter Teil zu den methodischen und konzeptionellen Grundlagen. Im dritten Teil werden konkrete Konzepte sprachlicher Bildung und Förderung im schulischen Kontext vorgestellt. Im letzten Teil folgen Hinweise zu den Konsequenzen für die Lehrerbildung.



www.waxmann.com